La escuela forma espectadores críticos… ¿La televisión forma alumnos?

Daniel Brailovsky[1]

La relación entre el niño-alumno y el niño-espectador de programación televisiva ha sido en general objeto de mucha reflexión académica, periodística y hasta médica, aunque poco abordada como asunto sustantivo dentro del amplio espectro de estudios que toman la cuestión del niño televidente. Antes bien, televisión y escuela se han situado en bordes opuestos del asunto, formulándose su competencia, la supremacía de una por sobre la otra o las oportunidades de colaboración y articulación mutua. Al repasar los trabajos que se han producido en la materia durante las últimas décadas se reconocen encendidas críticas o defensas hacia la televisión como influencia (que deforma, pervierte y violenta, o bien que compite con la experiencia escolar de los niños) o como estrategia que se suma al arsenal de recursos enseñantes de que disponen los maestros. Y cuando la cuestión del sujeto espectador y el sujeto alumno es abordada desde un enfoque más extendido, por lo general se hace desde una perspectiva formativa: como sucede en otras esferas de la cultura (como la lectura o la experiencia artística) el aula es vista como una suerte de espacio preparatorio que ensaya posiciones legítimas para el espectador. Así, la escuela educa la mirada crítica (¿qué mensaje, qué alegoría, qué diálogo trascendente existe detrás de esta propuesta? ¿Cómo puede la escuela ayudar al niño a reconocer estos contenidos no evidentes?), promueve la actitud analítica (¿qué elementos conforman tal propuesta televisiva? ¿De dónde provienen? ¿Cómo se jerarquizan?) o se preocupa por la recepción, el grado de consistencia entre lo que la televisión muestra y la realidad-real, entre otras cuestiones.

En las siguientes páginas intentaré sostener un argumento que, sin oponerse a las perspectivas descriptas, procura esbozar una hipótesis sobre la relación entre el niño-alumno y el niño-espectador televisivo, invirtiendo de algún modo los términos del análisis. Aceptando que la experiencia de los alumnos como espectadores amerita ser tomada por la escuela para profundizar sus beneficios o - en el caso de la televisión particularmente -, prevenir sus desvíos, me propongo explorar el modo en que, en sentido inverso, la experiencia de los niños como televidentes constituye una fuente de contenidos, guiones y referencias para la construcción de su identidad como alumnos. Es decir que, a la vez que la escuela forma o pretende

[1] Brailovsky, D.: "La escuela forma espectadores críticos. ¿La televisión forma alumnos?" en*:* Narodowski, M. y A. Scialabba (comps): *¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Prometeo, 2012.

formar espectadores - o incluso “espectadores críticos” - la televisión también, en forma sostenida y sistemática, contribuye a la formación de formas diversas de habitar la alumnidad.

Partiré de un sucinto repaso, más selectivo que exhaustivo, de algunos trabajos que han abordado la relación televisión-escuela y que contribuyen a delimitar los términos en que la cuestión se ha venido tratando, para luego analizar algunos ejemplos y argumentos tendientes no ya a demostrar, sino más bien – como la interrogación en el título ya lo anticipa – a pulir algunas preguntas acerca de esos contenidos, guiones y referencias que la TV provee a los niños para la construcción de su identidad como alumnos.

Los niños y la televisión, territorio de cambios

La posición de los niños como espectadores no es estática. Vista a lo largo de las décadas, aparece como un fenómeno creciente que cada vez se va definiendo y puliendo, prestándose cada vez más como objeto de reflexión por parte de comunicadores, educadores e intelectuales en general (Suárez Valero, 2010). Por un lado, porque la televisión fue variando su oferta de programación infantil, enriqueciendo y complejizando el escenario de ese encuentro; pero además porque la recepción y el peso de la experiencia televisiva por parte de los niños poco a poco fue convirtiéndose en una cuestión de relevancia ineludible por parte de los educadores. Así, se señala la necesidad de prestar atención a esa otra influencia no escolar que amenaza y condiciona el trabajo de la escuela. Según Delval, por ejemplo, “la institución escolar y el medio televisivo se ignoran mutuamente, como si se tratara de dos hermanas que son muy parecidas pero que viven al margen la una de la otra” (2000).

La experiencia de los niños ante las pantallas, sin embargo, no es un fenómeno homogéneo. Los cambios más evidentes en la experiencia de los telespectadores han sido, en principio, de orden tecnológico. La propia aparición de la televisión como gradual complemento o sustituto de la radio, el tránsito del blanco y negro al color, la progresiva distinción en las programaciones (Rodríguez Vázquez y Ruiz Trujillo, 2005). Un cambio reciente sustantivo, sin embargo, es señalado por Fuenzalida (2008) en relación al vuelco hacia la TV por cable, que marcaría una profunda diferencia en la experiencia de los niños espectadores: de una programación circunscripta a una franja horaria, se pasó a una oferta de programación infantil exclusiva, disponible durante las 24 horas del día. Esta

diferencia conduce a cambios en la situación de recepción de los programas, y a modificaciones en las formas de construcción de las propuestas. Ya no se pensará a los niños como espectadores residuales o de segundo orden, sino como destinatarios exclusivos de cierta programación, cuya participación como televidentes es minuciosamente estudiada y medida porque constituye una franja muy relevante de la teleaudiencia. Los recientes estudios de Fernández Martínez (2011) en España muestran algunas de las cualidades dinámicas de esta oferta, que tanto en términos estadísticos como de significación más local, adquiere durante los años 90' unas dimensiones y un peso relativo inédito. También por este motivo las lecturas clásicas sobre el tema, entre las que cabe destacar la obra de Neil Postman (1986, 1995, 1994; se puede ver también este contraste de lecturas sobre las propuestas de Postman en revisiones de los años 80' y otras más actuales, por ej.: Hoikkala y otros, 1987; Hardenbergh, 2010).

Merced a estos cambios, entonces, no sólo hay más y más variada programación para niños, sino también mayor participación de los niños en la oferta televisiva (y cinematográfica televisada) para adultos, y una renovada previsión del lugar de los adultos como espectadores "residuales" de la programación infantil, lo que reconoce un exponente fuerte en Películas como *Shrek* (Andrew Adamson, 2001) donde abundan los guiños hacia el adulto. Los protagonistas de los programas infantiles dejan de ser adultos paternales que se dirigen al niño como "pequeño" o "amiguito" y dejan su lugar a personajes infantiles que se muestran intempestivos y con iniciativas (Fuenzalida, 2008; Propper, 2008). Ante la imagen clásica del niño débil ayudado, enseñado o rescatado por el adulto fuerte (lógica que subyace a las historias de los superhéroes clásicos), se antepone la imagen recurrente de un esquema diferente: el adulto torpe ayudado por el pequeño hábil (Fuenzalida, ob.cit.:53), configuraciones que aparecen con mucha fuerza en los programas que atraen actualmente a las audiencias infantiles (Propper, 2008; Guiñazú, 2007).

Pantallas, insultos, democracia

La cuestión de los "efectos" de la televisión suele abordarse tomando a la oferta televisiva como variable independiente, y a la infancia (su psique, su socialidad, sus conductas, sus saberes, etc.) como variable dependiente. Esto es, se procura responder a la pregunta acerca de la medida o el modo en que la exposición de los niños a la televisión se asocia a un devenir de sujetos más cultos, más violentos, más sociables. Un trabajo basado en entrevistas que buscaba determinar la relación entre la televisión y la socialización política de los niños, por ejemplo, examinó a los

pequeños espectadores en épocas electorales partiendo de la idea de que "la visibilidad de la esfera pública en pleno proceso electoral permite que los niños tengan una visión más cercana de los procesos políticos" (Huerta y otros 2006). Según este trabajo, ante la creencia instalada de que los niños "no se exponen a mensajes políticos ni participan en un proceso de socialización política significativo", hay evidencias de que existe un fuerte afluente de información política y relativa a la realidad social que les llega por medio de la pantalla. Cabe preguntarse, por supuesto, de qué modo es significada esta información y en qué medida lo que socializa es la televisión o la intervención de los adultos tematizada o disparada por contenidos de esa proveniencia, cuestión que se inscribe en el marco de otra discusión. La relación entre televisión y democracia, socialización o en términos más generales, la relación entre la televisión y la inserción de los niños en la realidad social, es uno de los grandes asuntos que se tratan al discutir estas cuestiones. Para Greenfield (1999) la televisión es un medio intrínsecamente democrático. Si conocimiento equivale a poder, dice, la televisión es capaz de distribuir cierto conocimiento de una manera muy amplia y eficaz; y es por lo tanto de modificar e incidir sobre las relaciones de poder.

El gran cliché en este tipo de abordajes, sin embargo, apunta casi siempre a la violencia. La llamada *violencia televisiva* es estudiada en términos estadísticos, donde se mide la cantidad de muertes, heridas, insultos o agresiones de distinto tipo que se representan en la programación para dar cuenta de los efectos negativos de la exposición de los niños a ese estímulo (p.e. Pérez-Olmos y otros, 2005; Pérez Ornia y Núñez Ladevéze, 2006; Comstock y Paik, 1991, entre otros). La cantidad de violencia del programa y la cantidad de tiempo de exposición son variables usualmente relevadas en este tipo de estudios, que llegan luego a conclusiones del orden de: "(…) la televisión plantea un problema educativo a los padres y se hace necesario un cambio de actitud en el que los pediatras deben participar desarrollando programas de salud destinados al uso adecuado de la televisión" (Caviedes Altable y otros, 2000). Desde otro ángulo, se ha comenzado a estudiar la cuestión de la recepción televisiva en contextos de violencia social. Rubiano-Daza y Argüello-Guzmán (2010), por ejemplo, analizan cómo la posición de niños de poblaciones marginales ante la televisión se enfrenta a un tipo de permisividad de los padres diferente, que relacionan con la violencia real en el barrio donde residen. En ese marco, "el lenguaje televisivo es menos agresivo al vivido en la zona por la violencia misma, entre otras, de tipo sexual y por drogadicción, contra los menores" (Ibíd.).

Las investigaciones que buscan demostrar los efectos perniciosos de la violencia televisiva han tenido también un efecto de rebote, promoviendo, por oposición, la búsqueda de hipótesis alternativas. Un abordaje interesante, que en parte puede leerse como una reacción a las lecturas simplistas que ven en la violencia televisiva una cuestión lineal de causa y efecto, es el estudio pionero de Roche sobre la conducta prosocial de los niños y sus correspondientes iconografías televisivas (Roche, 1982). Roche analiza la cuestión de las conductas prosociales en los niños y los intentos de las pedagogías por promoverlas y comprenderlas, y llama la atención sobre la abundante presencia de figuras heroicas altruistas en la inconografía televisiva. Estas referencias específicas y de fuerte efecto identificatorio para los niños, afirma, predominan en la televisión aunque convivan con otros contenidos (o a veces los mismos contenidos vistos desde otra perspectiva) que los adultos juzgan como impropios. Aunque la televisión y el cine, dice "han sido estudiados especialmente en lo que respecta a su influencia para con la agresividad de los niños", la presencia de modelos altruistas expresados en la figura del héroe es abundante y sin dudas mayor a la que ofrece la vida real. Como puede verse, la lógica que supone que el contenido se "traspasa" al niño por exposición prolongada se mantiene, pero se sustituye la violencia por altruismo.

Albero Andrés problematiza las lecturas lineales cuestionando la psicología que subyace a ese razonamiento. "(…) tenemos mucha información sobre el número de horas que los niños ven la televisión, pero estos datos no son suficientes para poder entender ¿cómo ven los niños estos contenidos?" (1996:129). La creencia de que los niños expuestos a situaciones violentas en los programas de televisión los inducirá a ejercer conductas violentas es problemática según Albero Andrés, pues "acepta la idea de que los niños son como botellas vacías donde se puede poner el líquido que sea, sin alterarse" (1996:131; cf. Scheines, 1998). Esta concepción lineal del aprendizaje subyacente a este tipo de críticas es un argumento usualmente ejercido por quienes buscan desmitificar las influencias negativas de la programación televisiva. Contrariamente, se propone pensar a los niños como espectadores que "entienden a su manera lo que ven en televisión, usando para ello las construcciones de la vida social que han aprendido de su propia experiencia, y también de la televisión" (Albero Andrés Ob. Cit.:132).

Investigativamente, el estudio de Albero Andrés se propuso reconocer ciertos hábitos televisivos de una población de niños escolarizados de entre 7 y 9 años de edad, analizar los contextos familiares en los que estos hábitos adquieren sentido procurando reconocer las pautas interpretativas que aplican los niños al ver la

televisión, y observar desde estos conocimientos el modo en que los contenidos televisivos aparecen en los juegos de los chicos en el patio de recreo escolar. Uno de sus hallazgos fue el contraste entre la cantidad de tiempo de exposición al televisor reportado por los niños y por sus padres. Éstos reconocían que sus hijos veían mucha menos televisión de lo que los propios niños manifestaban. En cuanto al contenido, los padres incluían en un lugar destacado de la programación habitual de sus hijos lo documentales y otros programas educativos, que no aparecían en absoluto dentro de las respuestas de los niños. Todo esto es interpretado en parte como evidencia de cierto sentimiento de culpa por parte de los adultos (que creen que deberían acompañar a sus hijos y conversar con ellos sobre lo que ven en la televisión) y que podrían paliar mediante la expresión estas opiniones[2].

Jugar a la tele

Un dato interesante en cuanto a la recepción del material televisivo por parte de los chicos, tiene que ver con el modo en que las referencias al cine o la televisión en sus juegos aparecen entremezcladas con propuestas de juego que nada tienen que ver con aquellas fuentes. La mayoría de las referencias a la televisión en los juegos se mezclan con juegos tradicionales que los chicos conocen.

> Por ejemplo (…) en algunas de las escuelas que participaron en este estudio los niños jugaban a una variedad del *pilla-pilla* pero con dinosaurios[3]. Unos representaban los dinosaurios buenos; los otros, los malos. El juego parece tener una clara relación con la película Parque Jurásico (…)" (Albero Andrés, ob.cit.:135).

Sin embargo, la estructura y la dinámica del juego no difería esencialmente del juego tradicional, que aparecía simplemente revestido de estos personajes. Los juegos de apariencia violenta que los niños desarrollan en base a argumentos y personajes tomados de las series de televisión, por otra parte, raras veces se atienen al contenido de los programas, sino que más bien desarrollan variantes enriquecidas y dinámicamente entrelazadas con elementos inventados por ellos mismos. El siguiente fragmento muestra claramente cómo los materiales televisivos aparecen como disparadores, pero abren el juego a otras inventivas; se trata del diario de campo de un estudio reciente realizado en escuelas de Buenos Aires:

---

[2] La llamada "televisión educativa", como sostiene el mismo autor en otro trabajo (2001), probablemente responde en buena medida a una presión social por paliar los supuestos efectos negativos de la televisión. Ante esta observación crítica, antepondrá la idea no ya de una "televisión educativa" (que atribuye a la oferta televisiva una intención pedagógica) sino una televisión utilizada por los maestros en contextos multimediales, donde la oferta se resignifica a la luz de las intenciones pedagógicas de la escuela.

[3] El pilla-pilla es la versión española de la mancha, también llamada en otros países: atrapadas, queda, peste o rescate.

> "(…) durante varios minutos, Agustina se dedica a dibujarme con birome en la muñeca un omnitrix, una especie de reloj pulsera que posee pequeños botones, comandos y decoraciones, cada uno con su función. En todos los casos, son armas o posibilidades mágicas del personaje de juego. Comparando luego el omnitrix de Agustina con los rasgos del omnitrix de la serie, no me sorprende encontrar muchas diferencias y pocas semejanzas. Es claro que el de Agustina toma la idea de un reloj mágico que convierte a su poseedor en otra cosa, en no-humano y con poderes especiales, pero le inventa un funcionamiento y unos poderes completamente nuevos. Objeto inventado, dibujado en la piel, es equivalente al palito-arma que disfraza y al lápiz sin punta: contribuye a la construcción del personaje de juego" (Brailovsky, 2010).

Estas observaciones no son especulativas, sino factuales: surgen de mirar de cerca el juego de los niños y reconocer su lógica. En ese sentido, puede reconocerse cómo la mirada sobre la realidad se tiende a ajustar a los juicios previos que anticipan la mirada. Si se mira el juego sobre guiones televisivos de los niños esperando encontrar violencia directamente proveniente de las pantallas, se diría, es muy probable que eso sea lo único que se halle.

Hay un consenso más o menos unívoco en el hecho de que la televisión "contribuye de manera decisiva a la formación de los individuos", pero se cuestiona fuertemente el modo y la dirección en que esto sucede, ya que esa formación "no [va] en la dirección de fomentar la racionalidad y el entrenamiento en el pensamiento libre" (Delval, 2000:16). A modo de ejemplo, y siguiendo los apuntes de Delval, la experiencia televisiva no se limita a la programación, sino que está atravesada fuertemente por el consumo de publicidad, un discurso que "trata de dirigir nuestra conducta en un determinado sentido procurando que seamos lo menos críticos posible, es decir, que aceptemos lo que se nos presenta y obremos como se nos indica" (Ibíd.). Cuando los estados se preocupan por el contenido de los programas televisivos, cuestión que ha conducido a la creación de comités, juntas y observatorios diversos dedicados a preservar la calidad de los contenidos infantiles en televisión (Tur Viñes, 2004) por lo general se centran en la programación propiamente dicha sin prestar mayor atención a las publicidades.

La consideración de la publicidades como agentes de socialización, aún con más razones que la consideración de la programación como tal, demanda una visión ampliada de los procesos de socialización. En palabras de Minzi, "en la actualidad la socialización infantil es concebida como un proceso complejo y multidireccional en el que intervienen simultáneamente diversos agentes sociales con los que los niños interactúan" (Minzi, 2005). En esa línea, Steinberg y Kincheloe analizan, retomando ideas de Giroux (1996), cómo este currículum cultural que se sigue del efecto socializador de programas y publicidades no está a cargo de escuelas, sino de "entidades comerciales que no actúan por el bien social, sino por la ganancia individual" (2000:29). Desde este planteo,

> “las visiones del mundo producidas por los publicitarios de las corporaciones informan siempre a los niños, hasta cierto punto, de que las cosas más excitantes que la vida puede proporcionar las producen sus amigos de las empresas comerciales norteamericanas” (Steinberg y Kincheloe, ob.cit.:29; cf. Correa García, 2006; Minzi, 2005; Ferrer López, 2007).

Los estudios en la materia, como señala un prolijo informe de Llaquet y otros, vienen mostrando que “se da en el niño una evolución cognitiva que le lleva a entender, a una edad relativamente temprana, el mensaje publicitario, [aunque] (…) no está claro que realmente lo entienda en toda su profundidad, como una información que persigue sobre todo persuadir y manipular el comportamiento con el fin de hacer del individuo un consumidor por encima de cualquier otra cosa” (2003:6)[4].

La cuestión del niño espectador revela así los ribetes políticos propios de toda cuestión educativa. No se trata ya sólo de cómo funcionan los mecanismos psicológicos de esa inculcación o de cuáles son sus contenidos, sino del modo en que se ven representados intereses y agencias diferentes del interés común y la agencia estatal, representada por las pedagogías vigentes en expresiones curriculares diversas.

Televisión y *alumnidad crítica*

Hay muchos aspectos de la relación entre niños escolarizados y niños televidentes que no hemos abordado y que exceden los alcances de este texto. La posición de los padres, por ejemplo, amerita todo un análisis. Si la escuela aparece como contrapeso, aliada o detractora de la televisión, otro tanto sucede con las familias de los alumnos. A modo de ejemplo: un estudio de Santos Cerda, ahondando en los diferentes posicionamientos de los padres respecto de la condición de espectadores televisivos de sus hijos, analiza las actitudes ante la televisión de los padres chilenos, retomando una tipología de Valkenburg (1999): la distinción entre la mediación instructiva, la mediación restrictiva y el co-visionado, esto es, la diferencia entre mediar traduciendo y explicando, determinando el acceso o compartiendo la experiencia desde una posición paralela. Hay también todo un interesante campo de estudios que se ubican en un espacio intermedio entre las preocupaciones metodológicas y las políticas: quienes analizan el modo en que los consumos digitales de los niños constituyen un perfil educativo que la escuela debería tener en cuenta a la hora de pensar al niño, que merced a sus nuevos

---

[4] Otro de los ámbitos en los que los efectos de las publicidades han sido muy estudiados en en lo referido a las conductas alimentarias (Jiménez Morales, 2006; Menéndez García y Franco Diez, 2009; Pérez Salgado y otros, 2010).

recorridos culturales y telemáticos, ya no es (o quizás nunca fue) el sujeto nítido de la psicología del desarrollo (Sierra, 2006).

Lo que me interesa discutir en estas páginas y como corolario de este recorrido es, como había anticipado, la cuestión de las influencias entre el niño alumno y el niño espectador, en sentido inverso. No ya cómo la televisión "pervierte" a un alumno (que supuestamente ya sabe ser alumno al margen de la parte de su vida que se inspira en la televisión); no ya tampoco cómo la escuela se alerta e interviene frente a esta experiencia paralela, desviante, aprovechable o no, que proviene de las pantallas; sino cómo los niños se valen de algunos elementos originados en sus experiencias como telespectadores para desarrollar formas genuinas y soberanas de ser alumnos. Formas de ejercer, si se me permite la expresión, una *alumnidad crítica*.

La gestualidad tradicional del sujeto escolar supone un maestro discente y mostrante (decir y mostrar son, a grandes rasgos, los gestos propios de la explicación en clase) y un alumno atento. Ser alumno ha sido, históricamente, una posición que se ejerce receptivamente, en silencio y en quietud. Esta gestualidad "tradicional", claro, es objeto de todo tipo de críticas por parte del propio colectivo docente, que se dirime entre los endulzados discursos constructivistas y las amargas demandas del quehacer diario. El dilema que se formula entre un encuentro pedagógico clásico (tradicional, conservador, "conductista", dirigista, normalizante, homogeneizante, "bancario" etc.) y una alternativa renovadora (dialógica, constructivista, crítica, emancipadora, motivante, escolanovista, etc.) no es nuevo. Se viene discutiendo, en forma explícita y ampliamente desarrollada, desde hace unos tres siglos. La mirada que predomina en el debate es, sin embargo, la de los maestros. ¿Cómo superar las tradiciones? ¿Cómo concebir una enseñanza liberadora y crítica? La pregunta es, entonces: ¿por qué debemos creer que los alumnos (que no se agrupan en sindicatos ni universidades pero sí fuertemente en torno a los guiones de la televisión) no habrían de producir un espacio de reformulación de las relaciones pedagógicas? ¿Por qué no reconocer en esas ficciones que disparan espacios de encuentro versátiles, el espacio de elaboración de una perspectiva de alumno construida desde la resistencia?

Los personajes de las series televisivas y las películas ofrecen a los niños un archivo común de historias, códigos de lenguaje y escenarios para crear las ficciones de sus juegos, que favorece su encuentro, sus códigos para acercarse e integrarse. Y es precisamente ese espacio - el del juego - el que se instituye como territorio

soberano, independiente, de las subculturas de los alumnos y sus estrategias de construcción autónoma de una identidad infantil dentro de la escuela.

Hay, por un lado, una serie de objetos, corporalidades y léxicos que, insertos en la trama de la cultura y la estética escolar, ofician como agentes de una cierta disonancia: juguetes, revistas y otros objetos prohibidos en la clase y celosamente conservados por los chicos mediante sofisticadas estrategias de contrabando, juegos de apariencia violenta desarrollados en los espacios de recreo, casi siempre inspirados en las series de la televisión. A la vez, la parte del equipamiento escolar que permite algún margen de autonomía en el diseño (cartucheras, mochilas, algunos útiles) se suele ataviar de imágenes y personajes de programas televisivos.

Es conocido y estudiado el modo en que las estrategias de resistencia suelen basarse en opciones estéticas: modas, usos del lenguaje, rituales de encuentro (cf. Salcedo Hansen, 2002; Jelin, 2005)[5]. Las opciones en términos de objetos y envolturas culturales, gestualidades, guiones y formatos de juego por parte de los niños en la escuela, entonces, pueden entenderse en forma integrada con los procesos de socialización en un sentido amplio. La escuela es para los niños *el* espacio social e institucional por excelencia. Es allí donde se enfrentan en forma plena a sistemas complejos de reglas, jerarquías normas. Es allí donde, por consiguiente, pueden hacer ejercicio de sus estrategias de apropiación y resistencia respecto de los sistemas sociales.

Alumno que especta

El espectador, sujeto que mira, ha sido ampliamente conceptualizado desde las teorías del teatro, la crítica o los estudios culturales. El hijo y el alumno hallan posiblemente en el niño como espectador algunos puntos de enlace. ¿Vale la pena pensar la figura del niño espectador como posible fuente de analizadores, de pistas para pensar al alumno? Es posible. Pero pensar la figura del *espectador* como modelo de mirada para el alumno es presenta algunas limitaciones y adelanta precauciones. En un libro reciente que sugestivamente retoma los debates de su clásico *El Maestro* Ignorante, Ranciere recupera y comenta una paradoja de la posición del espectador. Señala que ser espectador entraña un doble mal: espectar

[5] Es interesante el modo en que Jelin lo expresa, en otro contexto: "Inmersos en relaciones de poder asimétricas, los grupos subordinados desarrollan formas ocultas de acción, creando y defendiendo un espacio social propio en una "trastienda" donde expresan su disidencia del discurso de la dominación. Las formas son diversas y variables. En estos espacios, en estas trastiendas, en los "libretos ocultos" (…), en las formas que no se ven, se construye y expresa un sentido de dignidad y autonomía frente a la dominación (Jelin, 2005).

es lo contrario de *conocer*, ya que "el espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre" (2010:10); y a la vez, es lo contrario de *actuar*, pues al espectar permanecemos inmóviles en un sitio. Así, ser espectador es doblemente problemático, y se opone tanto al conocimiento como a la acción.

Esa es probablemente la encrucijada que abona las teorías de la alienación del niño en relación a su posición de espectador, y que se parece en mucho a los argumentos que problematizan la posición del alumno en el dispositivo tradicional de clase. Al espectar, se abstiene de toda soberanía del pensamiento y la acción. Sin embargo, otro rasgo propio de esta posición – la del espectador – es el hecho de que *elige*. Al menos en alguna medida, o al menos como dato ficcional de la posición de espectador, quien se sostiene frente a la pantalla, lo hace por voluntad propia. El poder que confiere el control remoto es relativo en muchos sentidos, pero es poder. Y en ese sentido, manipular contenidos elegidos marca un contraste con la experiencia del alumno, que se somete a unos contenidos escolares cuya legitimidad reside en los designios estatales. Este sometimiento reside en el hecho de que aunque en muchos casos los alumnos depositen un genuino interés en los contenidos que se les enseñan, y tienda a darse por hecho en las situaciones de enseñanza el compromiso que las instaura (Fenstermacher, 1998; Feldman, 1999) éste dista de ser un dato garantizado. El alumno en la clase muchas veces especta menos de lo que espera: espera que la clase termine, espera el recreo, espera que algo lo desaburra. O espera que el contenido le resulte significativo en el sentido ausubeliano, es decir que sea una invitación a recrear sus saberes previos antes que a ejercitar su memoria (Coll, 1988). El *espectador*, por el contrario, es un modelo diferente de mirada y escucha: aprecia, disfruta o padece, pero *elige* o es "cautivado" por el objeto mirado, que se legitima bien en su valor artístico, bien en su prestigio social, bien en su status de producto de mercado. La mirada del espectador tiene en común con la del alumno el ser una mirada que recibe y se articula con un mostrar organizado, articulado, con una mostración atractiva, ordenada o al menos comprensible. Y que, en el mejor de los casos, también podría llegar a cautivarlo. Se diferencian en la legitimidad del contenido y en la voluntad de elegir.

La consideración de la perspectiva del espectador es en sí misma un hecho reciente. Afirma Jauss que "la historia de la literatura, como la del arte, en general, ha sido durante demasiado tiempo la historia de los autores y de las obras. Reprimía o silenciaba a su 'tercer componente', el lector, oyente u observador. De

su función histórica, raras veces se habló, aún siendo, como era, imprescindible" (Jauss, 1975:326). Desde su perspectiva, "el arte sólo se [convierte] en proceso histórico concreto, cuando interviene la experiencia de los que reciben, disfrutan y juzgan las obras" (Ibíd.). Una vez abierto el juego, una vez habilitada la perspectiva del espectador, aparecen problemas específicos. Siguiendo a Benjamin, por ejemplo, Martín-Barbero describe cierta nueva relación de la masa y las clases populares con el arte, donde "el espectador (…) se vuelve experto, pero de un tipo nuevo en el que no se oponen sino que se conjugan la actitud crítica y el goce". De "retrógrada frente a un Picasso", la masa se vuelve "progresista frente a un Chaplin" (Martín-Barbero, 1999:67). Este tipo de reflexiones, de alto contenido social y político se hacen posibles al instaurarse el triángulo obra-autor-espectador[6] (Véase también: Aumont, 1992; Gombrich, 1998). Ahora bien, el alumno telespectador no está dirimido entre Picasso y Chaplin - referencias de distintos modos eruditas y cuya pertenencia al gran mundo de la cultura se da por descontada - sino a una programación que contiene, con mucha frecuencia, todos los clichés del consumo industrializado. ¿Puede pensarse a este niño telespectador desde las categorías que piensan al espectador del teatro o del cine?

A modo de cierre

El modelo de mirada propio del espectador prácticamente no se reconoce replicado en la vida cotidiana escolar, pero es posiblemente una forma de visualidad que funciona como referencia en las expectativas y disposiciones de los alumnos a valorar e interpretar lo que se les muestra en la escuela. En el *mirar* de los alumnos, pueden reconocerse huellas de sus experiencias como espectadores. Es una manera de dar cuenta de algún modo de la fuerte presencia de elementos "mediáticos" en la escuela, traídos casi siempre por los alumnos. La experiencia de los niños como alumnos y como espectadores son dos ámbitos fuertes que marcan su relación con el conocimiento y con la sociedad en la que viven. Las investigaciones usualmente relevadas reportan que es habitual que los niños miren entre una y cuatro horas de televisión por día (p.e. Lazar, 1994; Aguaded Gómez y Díaz Gómez, 2008). Y también pasan entre tres y siete horas diarias en la escuela. Como alumnos y espectadores, ocupan buena parte de sus jornadas. Si como se

[6] La consideración, o el "descubrimiento" del espectador forma quizás parte del descubrimiento de diversas formas de subjetividad que la cultura, en cierto momento ha habilitado. En el mundo teatral especialmente, donde es más difícil recaer en la clásica definición meramente estadística del espectador, se trata de un acontecimiento significativo. Un referente insoslayable de ese ámbito, Jorge Dubatti, afirmaba en una entrevista que "lo que mantiene vivo el teatro de Buenos Aires no es tanto la crítica, que está fuertemente pauperizada y perdió su potencia, sino la institución crítica del espectador" (Dubatti, 2006).

viene sosteniendo, la escuela forma o se propone formar “espectadores críticos”[7], la pregunta recíproca sería: ¿qué tipo de alumnos forma la televisión? ¿Qué herramientas de apropiación del lugar cultural de alumno provee la experiencia de espectador? ¿En qué medida puede reconocerse un sentido inverso al de la escuela que forma para mirar la televisión, es decir, uno que piense el modo en que la televisión forma también a los niños en su modo de ser alumnos? Si la escuela se propone crear en los alumnos “mecanismos de defensa” intelectuales ante los embates de la cultura mediática ¿crea la televisión mecanismos para sobrellevar una “alumnidad” que podría llegar a ser percibida como opresiva en algún sentido?

Como fuera prometido páginas atrás, se ha abierto una pregunta. El modo de comenzar a responderla es, probablemente, doble. Por una parte, promoviendo la investigación sobre los problemas educativos desde la perspectiva de los alumnos, sus experiencias, el sentido que ellos otorgan a la actividad escolar, a los espacios, los objetos, los discursos. ¿Puede la condición de los niños de espectadores televisivos ser a la vez un marco de alienación y un vehículo de herramientas de emancipación? El segundo modo de responder a estas preguntas es de orden político. Ahora que las consignas acerca de “formar sujetos críticos” en el marco de la educación escolar comienzan a percibirse como eslóganes insuficientes con pocas consecuencias y que pueden convivir pacíficamente con prácticas conservadoras y reproductivas, tal vez sea pertinente redescubrir el sentido de la crítica en las propias prácticas de resistencia de los alumnos.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. y R. Díaz Gómez: “La formación de telespectadores críticos en educación secundaria”, en *Revista Latina de Comunicación Social* 63, 2008 (pp. 121-139).
- Albero Andrés, M.: “Infancia y televisión educativa en el contexto multimedia”, *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, n° 17, 2001. (pp.116-121).
- Albero Andrés, M.: “Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil”, *Comunicar* 6, 1996.
- Aumont, J.: *La Imagen*, Barcelona: Paidós, 1992.

[7] Ver p.e. Almacellas Bernadó, 2001; Cerezo Arriaza, 1996

- Brailovsky, D.: “Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares, un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos”, Tesis de doctorado, UdeSA, 2010.
- Brailovsky, D.: “Warriors y juegos de lucha”, *Revista La Tía, Cuadernos de Pedagogía de Rosario, segunda época*, Nro. 6, agosto de 2010.
- Caviedes Altable, B.; Quesada Fernández, E; Herranz, J.: “La televisión y los niños: ¿es responsable la televisión de todos los males que se le atribuyen?”, *Aten Primaria* 25:36-45. - vol.25 núm 03, 2000.
- Caviedes Altable, B.; Quesada Fernández, E; Herranz, J.: “La televisión y los niños: ¿es responsable la televisión de todos los males que se le atribuyen?”, *Aten Primaria,* vol.25 núm 03, 2000 (pp.36-45).
- Coll, C.: “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al contexto de aprendizaje significativo”, *Infancia y aprendizaje*, nro. 41, 1988.
- Comstock, G. and Paik, H*.: Television and the American child*. San Diego: Academic Press, 1991.
- Correa García, R.: “Lobeznos de la Postmodernidad: desde el prognatismo pedagógico hasta el mesianismo tecnológico”, *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, Nº 210, 2006 (pp. 8-12).
- Delval, J.: “Amigos o enemigos: la televisión y la escuela” *Monográfico Cuadernos De Pedagogía*, Nº 297, 2000.
- Dubatti, Jorge. Entrevista: “El teatro argentino se lleva bien con la insatisfacción”, en Diario Clarín del 5-03-2006.
- Duek, C.: “Infancia, medios de comunicación y juego: un campo de trabajo, un objeto de estudio”, *Iberoamérica Global, The Hebrew University of Jerusalem*, vol.3 N. 1, mar 2010.
- Dussel, I.: “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”, *Nómadas*, NO. 30. Universidad Central, Colombia, abril de 2009.
- Feldman, D.: *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires: Aique, 1999.
- Fenstermacher, G. y J. Soltis: *Enfoques en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Fernández Martínez, P. y otros*: Los niños y el negocio de la televisión. Programación, consumo y lenguaje*, Sevilla: Comunicación Social, 2011.
- Ferrer López, M.: “Los anuncios de juguetes en la campaña de Navidad”, *Comunicar*, nro 29, v. XV, 2007 (pp. 135-142).
- Fuenzalida, V.: “Cambios en la relación de los niños con la televisión”, *Comunicar*. Revista Científica de Comunicación y Educación, n° 30, v. XV, 2008 (pp.49-54).

- García Matilla, A.: "Escuela, televisión y valores democrtáticos", *Comunicar*. Revista Científica de Comunicación y Educación, n° 13, 1999 (pp.107-110).
- Gil Rivero, J.: "La educación como espacio de resistencia y transformación social", *Laberinto* nro. 14, 2000.
- Giroux, H.: "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos políticos*. México: Era, 1985
- GIROUX, H.: "Más allá de la teoría de la correspondencia", en *La nueva sociología de la Educación*, México: Ediciones el caballito, 1986
- Giroux, H.: *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Gombrich, E.: *La historia del arte, contada por E. Gombrich*, Madrid: Editorial Debate, 1998.
- Greenfield, M.: *El niño y los medios de comunicación*, Madrid: Morata, 1999
- Guiñazú, L.: "Estrategias de intervención semiótica TENDIENTES AL CONOCIMIENTO DE LA RELACIÓN ENTRE EL NIÑO Y EL MUNDO A TRAVÉS DE LAS PANTALLAS", II Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica, Rosario, Argentina, noviembre de 2007, DISPONIBLE EN WEB EN: http://www.bdp.org.ar/facultad/publicaciones/semiotica/ponencias_pdf/guinazu_liliana.pdf (cons. nov. 2011).
- Hardenbergh, M.: "The death of television", *ETC. Review of General Semantics*, April, 2010.
- Hernández Navarro, L.: "Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación pública", *El Cotidiano* [en línea] 2009, vol. 24 [citado 2011-07-06]. Disponible en Internet: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512736002 - pdf: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/325/32512736002.pdf
- Hoikkala, T.; Rahkonen, O.; Tigerstedt, Ch & Tuormaa, J.: "Wait a Minute, Mr. Postman! Some critical remarks on Neil Postman's Childhood Theory", *Acta Sociológica* (30)1, 1987 (p.87-99).
- Huerta, E., Bañuelos, B., Rodríguez, A., Gómez, S.: "El rol de la televisión en la socialización política de los niños: resultados preliminares", *UNIrevista* - Vol. 1, n° 3: (julho 2006).
- Jauss, H. R.: "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" (Des Leser als Instanz einer Geschichte der Literatur), en *Poetica*, 7, 1975 (pp. 325-344) Versión española de Adelino Álvarez disponible en http://webpages.ull.es/users/larozena/textos/Ellectorcomoinstancia.pdf

- Jelin, E.: “Exclusión, memorias y luchas políticas”, en *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CABA, 2005.
- Jiménez Morales, M.: “Cuando Barbie se come a Garfield. Publicidad y alimentación: niños obesos buscando la perfección del cuerpo adulto”, Trastornos de la conducta alimentaria, ISSN 1699-7611, Nº. 3, 2006 , págs. 245-263
- Lazar, B.: “Under the influence: An analysis of childrens television regulation”, *Social Work*,39(1), 1994 (pp.67-74).
- Llaquet, P., Mª Moyano, Pilar Guerrero, Cecilia de la Cueva e Ignacio de Diego: “Publicidad e infancia”, Documento de trabajo de *Fundación Alternativas*, 36, 2003 disponibvle en web: http://www.acmedia.pt/documentacao/publicidadeinfancia.pdf (cons. nov. 2011)
- Lorduy Miranda, P.: “Hábitos de consumo televisivo, percepción de valores y rol familiar en niños entre 6 y 10 años que tienen servicio de TV por cable en la ciudad de Santa Marta”, Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda, 2011
- Martín-*Barbero*, J.: *De los medios a las mediaciones*, México: Gustavo Gili, 1999.
- Menendez Garcia, R. A. y Franco Diez, F. J.: “Publicidad y alimentación: influencia de los anuncios gráficos en las pautas alimentarias de infancia y adolescencia”, *Nutr. Hosp*., vol.24, n.3, 2009 (pp. 318-325).
- Minzi, V.: La “cultura infantil”: ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?, documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, *Cine y Formación Docente*, 2005. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/caminoacasa_minzi.pdf (cons. en nov. 2011).
- Orozco Gómez, G.: *Televisión, audiencias y educación*, Bogotá: Norma, 2001
- Pérez Ornia, J. y L. Núñez Ladevéze: “Lo que los niños ven en la televisión”, *Zer*, 20, 2006 (p. 133-177).
- Pérez-Olmos, I., Ángela María Pinzón, Rodrigo González-Reyes y Juliana Sánchez-Molano: “Influencia de la Televisión Violenta en Niños de una Escuela Pública de Bogotá, Colombia”, *Revista de Salud Pública*, 7(1): 70 -88, 2005
- Perez-Salgado, D.; Rivera-Marquez, J. y Ortiz-Hernandez, L.: “Publicidad de alimentos en la programación de la televisión mexicana: ¿los niños están más expuestos?”, *Salud pública*, vol.52, n.2, 2010 (pp. 119-126).

- Posada Álvarez, A.:"Violencia y manipulación en la programación infantil de televisión", Tesis de Maestría, Universidad Internacional De Andalucía Sede Iberoamericana Santa María De La Rábida, 2007.
- Postman, N.: *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*, New York: Penguin Books, 1986.
- Postman, N.: *The Disappearance of Childhood*, New York: Vintage books, 1994.
- Postman, N.: *The end of education: Redefining the value of school*, New York: Knopf, 1995.
- Propper, F.. "Los personajes infantiles: TV, mercado e identidad", documento disponible en: http://www.nuestraldea.com, Julio, 2008.
- Ranciere, J.: *El espectadore mancipado,* Buenos Aires: Manantial, 2010.
- Roche, R.: "Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia", *Infancia y aprendizaje*, 19, 20, 1982
- Rodríguez Vázquez, P. y A. Ruiz Trujillo: La televisión: ¿caja tonta? o ¿caja mágica?, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, Nº 25, 2, 2005.
- Rubiano-Daza, Argüello-Guzmán: "Recepción televisiva de la audiencia infantil con características de desplazamiento forzado", *Palabra Clave*, Vol 13, No 2, 2010.
- Salcedo Hansen, R.: "El espacio público en el debate actual: Una reflexión crítica sobre el urbanismo post-moderno", *EURE* (Santiago) v.28 n.84 Santiago sep. 2002.
- Santos Cerda, P.: "Un estudio sobre estilos de mediación parental en televisión", Tesis. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Sociología, 2007.
- Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998
- Sierra, E.: "El niño tecnológico: Un perfil educativo", *Revista de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Caracas, Nro. 60, 2006.
- Steinberg, M,.y J. Kincheloe, *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid: Morata, 2000.
- Suárez Valero, J.: *Televisión, consumo y niños. Teorías, estudios y efectos*, Sevilla: CSIFEnseñanza, 2010.
- Tur Viñes, V. "Indicadores de calidad en los contenidos audiovisuales de televisión dirigidos a la infancia" en Mínguez Arranz,N.; Villagra García,N.: *La comunicación: nuevos discursos y perspectivas*. Madrid: Edipo, 2004.
- Valkenburg, P. Krcmar, M. Peeters, A. Marseille, N: "A scale to assess Three Styles of television mediation", *Journal of Broadcasting & electronic media*. 66, 1999 (pp. 61-74).